

Beck, Klaus

Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 139-154



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Klaus: Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 1, S. 139-154 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141919 - DOI: 10.25656/01:14191

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141919>

<https://doi.org/10.25656/01:14191>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 1 – Februar 1982

I. Thema: Bildung

Theorie und empirischer Befund:

- | | |
|------------------|---|
| WOLFGANG FISCHER | Über Recht und Grenzen des Gebrauches von „Bildung“ 1 |
| DIETER SCHMIED | Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe 11 |
| DIETER SCHMIED | Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe 31 |
| GÜNTER KUTSCHA | „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – Verwaltete Krise 55 |

Literaturberichte:

- | | |
|---|--|
| DIETRICH BENNER/
FRIEDHELM BRÜGGEN/
KARL-FRANZ GÖSTEMEYER | Heydorns Bildungstheorie 73 |
| KARLHEINZ FINGERLE/
ERHARD WICKE | Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation 93 |
| HANS SCHEUERL | Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 111 |

II. Thema: Staatspädagogik und wissenschaftsorientierte Didaktik

- | | |
|-------------|---|
| PETER VOGEL | Kritik der Staatspädagogik – Bemerkungen zur Tradition eines Problems 123 |
| KLAUS BECK | Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts 139 |

III. Besprechungen:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| BARBARA SCHENK | Hartmut von Hentig: Die Krise des Abiturs und eine Alternative 155 |
| HERWART KEMPER | Franz Wilhelm Babilon / Heinz Jürgen Ipfling (Hrsg.): Allgemeinbildung und Schulstruktur 160 |
| KONRAD MACHT | Meinert A. Meyer (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II 167 |
| Pädagogische Neuerscheinungen 173 | |

Dank an Andreas Flitner

Mit Abschluß des Jahrgangs 1981 hat Andreas Flitner die Funktion des geschäftsführenden Herausgebers niedergelegt. Er stand 13 Jahre lang der Redaktion vor: das ist die Hälfte der Zeit, die die „Zeitschrift für Pädagogik“ überhaupt existiert. Andreas Flitner führte die von den Gründern angelegte Tradition fort und prägte zugleich – gemeinsam mit Ulrich Herrmann und Reinhard Fatke – den unverwechselbaren „Tübinger Stil“, an dem sich künftige Redaktionen werden messen müssen. Die Herausgeber danken Andreas Flitner für die langjährige, arbeitsaufwendige und erfolgreiche Tätigkeit als Geschäftsführer; sie rechnen weiterhin mit seinem Beistand als Mitherausgeber.

Herzlicher Dank gilt auch Reinhard Fatke, der von 1972 an in der Redaktion tätig war, seit 1977 als Mitherausgeber, und der den Rezensionsteil der Zeitschrift noch eine Weile bearbeiten wird, sowie Walter Hornstein, der – nachdem Ulrich Herrmann 1980 aus der Redaktion ausgeschieden war – bei der Gestaltung der beiden letzten Jahrgänge mitgewirkt hat.

Für die Herausgeber:
Herwig Blankertz

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Zu den Beiträgen in diesem Heft

WOLFGANG FISCHER: *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von ‚Bildung‘*

Die unterschiedliche Verwendung des Begriffs Bildung muß sich heute gefallen lassen, daraufhin befragt zu werden, ob sie überhaupt noch sinnvoll ist und ob es möglich ist, ‚Bildung‘ argumentativ zu rechtfertigen. Gegen die, die den Sinn von ‚Bildung‘ in Abrede stellen oder die das Begründungsproblem ganz oder in allem, was nicht empirisch kontrollierbar ist, liquidieren und in eine Angelegenheit von Dezision und Werbung überführen, wird in transzendental-kritischer Reflexion eingewandt, daß sie einen absoluten Begriff oder ein Prinzip-„schlechthin“ der Bildung voraussetzen, das jedoch unfaßbar ist. Wo dieses Ideal der logischen Vollkommenheit keine Rolle spielt, konzentriert sich die Erörterung auf die tatsächlichen Verwendungen von ‚Bildung‘, und keiner der vorgebrachten Gründe für eine erfahrbare Bildung, die mit Recht Bildung zu sein beansprucht, entzieht sich der Untersuchung und Kritik, die der geschichtlichen, dem Konkreten zugewandten Vernunft obliegen.

DIETER SCHMIED: *Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Verfasser berichtet über die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgangsfrage ist die Kritik, die behauptet, Oberstufenschüler nutzten die ihnen zugestandene Wahlfreiheit nicht nach Maßgabe ihrer Neigungen, Fähigkeiten und antizipierten Studiums- oder Berufsinteressen, sondern nach sachfremden Gesichtspunkten der Punktekalkulation für einen guten Abitur-Notendurchschnitt. Dabei würden die „leichten“ Fächer den „schweren“ durchweg vorgezogen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Fragebogenerhebung zu Wahlverhalten und Wahlmotiven der Oberstufenschüler bestätigen die Vermutung, daß der seit der KMK-Reform von 1972 breit angelegte Kanon wählbarer Leistungsfächer durch die faktisch erfolgenden Wahlen sehr stark eingeeengt wird. Die Ergebnisse bestätigen aber nicht die These von den sachfremden Wahlmotiven: Die Fächerwahlen sind primär vom Sachinteresse, weniger von Erfolgserwartungen geleitet. Die Verwendung einzelner Wahlmotive ist darüber hinaus fächerspezifisch bedingt und von Persönlichkeitsmerkmalen des Wählenden abhängig.

DIETER SCHMIED: *Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe*

Der Beitrag informiert über die Ergebnisse einer qualitativen (Gruppeninterviews) und einer quantitativen (Fragebogenerhebung) Untersuchung zum Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. Die Untersuchungen geben

Aufschluß über den vom Schüler selbst empfundenen Leistungsdruck und die Wahrnehmung fremden Leistungsdrucks, über die Bedeutung des Numerus clausus als vermeintlichem Hauptbedingungsfaktor des Leistungsdrucks, über die Wichtigkeit schulstruktureller, personenspezifischer und sozioökonomischer Verursachungsbedingungen des Leistungsdrucks sowie über die Auswirkungen des Leistungsdrucks auf die Einstellungen der Schüler gegenüber ihren Mitschülern, ihren Lehrern und der Schule insgesamt. Dabei zeigte sich, daß die Bedingungsfaktoren des Leistungsdrucks ausschließlich persönlicher und schulstruktureller Art sind. Auf Schülerseite sind es vor allem eine hohe Leistungsorientierung, auf seiten der Schule vor allem das Punktesystem, die einen Großteil der Varianz des Leistungsdrucks erklären. Für Schüler, die hohen Leistungsdruck empfinden, ist der gesamte schulische Erfahrungsraum negativ besetzt.

GÜNTER KUTSCHA: „Allgemeinbildender“ Unterricht in der Berufsschule – *Verwaltete Krise*

Der Verfasser erörtert die Stellung der sog. allgemeinbildenden Fächer in der Berufsschule. Legitimation, Struktur und Funktion dieser Fächer werden unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Qualität allgemeiner Bildung geprüft. Die Ergebnisse legen nahe, daß es nicht nur bildungstheoretisch unbegründbar ist, die allgemeine Bildung inhaltlich von der beruflichen trennen und in eigenen Fächern sichern zu wollen, sondern daß dieses Konzept auch empirisch vollkommen gescheitert sei. An Stelle der tendenziellen Rückwendung der Berufsschule zur allgemeinen Fortbildungsschule, wie sie in den letzten zwei Jahrzehnten von den Kultusverwaltungen gefördert wurde, erinnert der Verfasser an pädagogische Perspektiven der menschlichen Bildung durch Berufsqualifikation. Diese Perspektiven setzt er von der mittelstandspolitischen Orientierung der älteren Berufsbildungstheorie ab, um den Bezug auf die Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation und der demokratischen Ordnungsstrukturen zu ermöglichen.

PETER VOGEL: *Kritik der Staatspädagogik. Bemerkungen zur Tradition eines Problems*

Der Veranstaltung, Gestaltung und Kontrolle des öffentlichen Unterrichtswesens durch den Staat ist für das gegenwärtige Schulwesen in Deutschland so selbstverständlich, daß auch eine pädagogisch noch so gut begründete Forderung nach einer Veränderung des Status quo – etwa im Sinne einer weitgehenden Selbstverwaltung des Bildungswesens – gänzlich unrealistisch erscheint. Im Laufe der Herausbildung der pädagogischen Theorientradition wurde weitgehend verdrängt, daß in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts – als der Prozeß der Verstaatlichung des Bildungswesens erst begonnen hatte und noch reversibel schien – gerade von späteren „Klassikern“ der Pädagogik (HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, HERBART) den Verstaatlichungstendenzen Skepsis und Ablehnung entgegengebracht wurde. Der Beitrag versucht, die wesentlichen pädagogischen Argumentationsfiguren dieser Kritik am staatlichen Einfluß auf die Schule herauszuarbeiten.

KLAUS BECK: *Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts. Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie*

In der Diskussion um die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts ist die Mehrdeutigkeit des Wissenschaftsbegriffs nicht immer beachtet worden. Assoziiert

man damit unterschiedliche wissenschaftstheoretische Positionen und berücksichtigt man, daß solche Positionen innerhalb einer Disziplin nebeneinander vertreten werden, so erhebt sich die Frage, ob der Didaktiker zwischen ihnen wählen muß und welches Kriterium er dabei gegebenenfalls anwenden kann. In diesem Beitrag ist zu zeigen versucht, daß der Didaktiker in seiner Entscheidung nicht frei ist. Wer nämlich die Forderung nach Wissenschaftsorientierung erhebt, beruft sich immer schon auf bestimmte Argumente, die zugleich die Wahl einer wissenschaftstheoretischen Richtung in der Bezugsdisziplin präjudizieren. Daß dieses Junktim besteht und welche Konsequenzen sich daraus ergeben, wird am Beispiel der Begründung emanzipatorischer und funktionalistischer Didaktik dargestellt.

Vorschau

Heft 2 wird dem Thema „Kindliche Entwicklung und Familienerziehung“ gewidmet sein und u. a. folgende Beiträge enthalten:

- | | |
|--|---|
| YVONNE SCHÜTZE | Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System |
| MANFRED AUWÄRTER/
EDIT KIRSCH | Die Entwicklung interaktiver Fähigkeiten |
| GÜNTER BITTNER | Der Wille des Kindes |
| KURT KREPPNER/
SIBYLLE PAULSEN/
YVONNE SCHÜTZE | Kindliche Entwicklung und Familienstruktur |
| JOHANNA-LOUISE BROCKMANN | Ammentätigkeit in Deutschland 1750–1925 |
| ERIKA HOFFMANN | Ein unveröffentlichter Brief Friedrich Fröbels von 1839 |

Contents and Abstracts

Topic: „Bildung“ (Education in General)

Theory and Empirical Findings

WOLFGANG FISCHER: <i>On the Correct Use and Limits of the Term „Bildung“ (Education in General)</i>	1
---	---

Different concepts of education today raise the question whether the term „Bildung“ (education in general) is at all meaningful and whether arguments can possibly be found to justify the use of this term. There are educationists who deny any meaning in the term „Bildung“ or who either completely deny the problem of substantiation or deny it in regard to those aspects which cannot be empirically controlled and declare them to be a matter of decision and propaganda. The author shows in a transcendentalist reflection that they postulate an absolute concept or „general“ principle of education that cannot be grasped. The discussion will therefore concentrate on the actual usage of the term „Bildung“ where this ideal of logical perfection plays no part, since none of the reasons brought forward in favour of education in general as something that can be actually experienced can avoid examination and criticism by a historically enlightened reason concerned with what is real and concrete.

DIETER SCHMIED: <i>Choice of Courses, Motives of Choice, and Achievement in the Reformed Grammar School Sixth Form (gymnasiale Oberstufe)</i>	11
---	----

The author reports the results of an empirical investigation in Northrhine-Westfalian grammar schools. Starting point is the criticism that students do not use their freedom of choice to chose their courses according to their interests, abilities, study plans, and anticipated professions, but choose in such a way as to obtain a high credits average regardless of subject. „Easy“ subjects are regularly given preference over „difficult“ subjects. The results of the questionnaire survey on the behaviour and motives of students in choosing courses confirm the suspicion that, in spite of a wide range of subjects offered since the upper secondary stage reform of 1972 (KMK-Reform), only a very limited number of courses are taken into consideration by the students. However, the results do not confirm the assumption that students choose their courses regardless of subject. The choice of courses is primarily guided by the students’ interests and abilities, to a lesser extent by expectations of credit success. Some motives of choice are subject-specific and depend on the personality of the chooser.

DIETER SCHMIED: <i>Stress and work expenditure in the reformed grammar school sixth form (gymnasiale Oberstufe)</i>	31
---	----

The author presents the results of a qualitative (group interviews) and a quantitative (questionnaire survey) study about stress and work expenditure in the reformed grammar

school sixth form. The investigations give information about stress as the students see it, and about stress as seen by others. The investigations also provide insight into the relevance of the „Numerus clausus“ as the supposed main cause of stress, into the relevance of school-specific, person-specific, and socio-economic causes of stress, and into the attitudes of students toward their fellow students, their teachers, and the school. The evaluation of the group interviews and questionnaire survey states that the causes of stress are exclusively person-specific and school-specific. A great portion of variance is explained by the person-specific factor of high achievement orientation, and by the school-specific factor of the credit system. Students who feel a high degree of stress express negative attitudes to every aspect of school life.

GÜNTER KUTSCHA: „General Education“ in Vocational Schools – On the Management of a Crisis	55
---	----

In this article the author discusses the place occupied in vocational schools by subjects supposedly belonging to general education. Legitimation, structure, and function of these subjects is examined under the aspect of the pedagogical quality of general education. The results suggest that considerations of educational theory do not support separating the subject matter of a general education from a vocational education and securing this material in separate subjects. The results further suggest that this concept has completely failed in practice. The author would like to reconsider pedagogic perspectives of human education through vocational qualification in place of the tendency of vocational schools to revert to general schools of advanced education as has been supported by ministries of education during the past two decades. The author sets these perspectives apart from the politically motivated middle-class orientation of older theories of vocational training; it is his aim to make possible their application to the conditions of a scientific and technical civilization and to the principle of democratic order.

Reviews of Literature

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN/KARL-FRANZ GÖSTEMEYER: <i>Heydorn's Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	73
KARLHEINZ FINGERLE/ERHARD WICKE: <i>The Reformed Grammar School Sixth Form without the Legitimation of a Theory of „Bildung“ (Education in General)</i>	93
HANS SCHEUERL: „Bildung“ (Education in General) in the Federal Republic of Germany	111

Topic: State Control of Education and Scientifically Oriented Didactics

PETER VOGEL: <i>A Criticism of State Control of Education – Some Comments on the Tradition of a Problem</i>	123
---	-----

The organization, structure, and supervision of public education by the state is such an accepted fact of the current school system in Germany that even pedagogically well-

founded demands for change in the status quo regarding the extension of independent self-control of education appear totally unrealistic. The fact has mainly been ignored that, during the development of the tradition of pedagogic theories, the leading educationists, above all HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, and HERBART, were sceptical of the move towards state control and rejected it when it was in its infancy and still seemed reversible. This paper attempts to establish the important educational arguments in this criticism of state influence on schools.

KLAUS BECK: *The Structure of Didactic Argumentation and the Problem of the Scientific Orientation of Instruction: Curricular Consequences of the Unity of Political Philosophy and Epistemology* 139

The ambiguity of the term „science“ has not always been fully taken into account in the discussion about the demand for a scientific orientation of instruction. If one associates this ambiguity with different positions in the philosophy of science, and if one considers that such positions may be held simultaneously within one discipline, the question arises whether the curriculum designer has to choose between one of them and which criterion he can use in this case. The present article tries to show that he is not free in his decision. Those who demand a scientific orientation of instruction always refer to certain arguments which at the same time anticipate their choice of a specific position in the philosophy of science for the discipline in question. The fact that this linkage exists and the consequences thereof can be seen in the arguments advanced in favour of emancipatory and functionalistic curricula in the present discussion about the construction of curricula in the Federal Republic of Germany.

Book Reviews 195

New Books 173

KLAUS BECK

Die Struktur didaktischer Argumentationen und das Problem der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts

Über die curricularen Konsequenzen der Einheit von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie

1. Problemstellung

Mit seinem Aufruf an die geisteswissenschaftliche Pädagogik, eine „realistische Wendung“ zu vollziehen, hat HEINRICH ROTH 1962 – sicherlich, ohne es zu wollen – eine Wissenschaftsdynamik der „Wendungen“ inauguriert, die unsere Disziplin seither nicht mehr zur Ruhe kommen ließ. Wer glaubt, nach der technologischen, der gesellschaftlichen und der curricularen sei nun mit der Alltagswende (THIERSCH 1978, S.95ff.) ein vorläufiger paradigmatischer Fixpunkt gefunden, wird sich eines anderen belehren lassen müssen. Aufmerksame Leser dieser Zeitschrift haben die neueste Kurskorrektur längst registriert: die hermeneutische Wende (Heft 1/1981). Es ist nicht immer auszumachen, ob Spott oder ernste Sorge zum Ausdruck kommt, wenn hier und da – mit Bezugnahme auf den Stand der frühen 60er Jahre – verlautet, mit dieser letzten Wendung sei die Pädagogik ins „Rotieren“ geraten.

Man mag angesichts der nicht nur auf Außenstehende oft hektisch wirkenden Jagd nach immer neuen Themen unzufrieden sein mit seiner „eigenen“ *Wissenschaft* oder gar dazu neigen, ihr dieses Attribut – unter der KUHNSchen Perspektive (vgl. 1977, S. 294ff.) – abzusprechen. Die Ruhelosigkeit hat auch ihr Gutes: Wer, statt mit den prominenten Vorkämpfern zum nächsten Schlachtfeld zu eilen, verweilt, schafft sich die Möglichkeit, unbehelligt von erregten Parteigängern in den zurückgebliebenen Trümmern zu wühlen und zu sehen, ob sich unter ihnen noch etwas Brauchbares findet, aber auch zu prüfen, ob nicht manches unbeschädigt blieb, was eine gründliche Auseinandersetzung nicht hätte überleben dürfen.

Der Gegenstand, mit dem sich der vorliegende Text befaßt, gehört zu jenen, um die es in der letzten Zeit etwas stiller geworden ist. Unter dem Schlagwort „Wissenschaftsorientierung der Bildung“ (*Strukturplan* 1970, S. 33) stand er mehrere Jahre lang im Zentrum von zum Teil heftigen Auseinandersetzungen (vgl. z. B. BLANKERTZ 1972; ZABECK 1973a, b; REETZ 1976; DERBOLAV 1977; FLITNER 1977; GIEL/HILLER 1977). In ihnen wurde um die Frage gerungen, welcher Stellenwert dem Erlernen wissenschaftlicher Ergebnisse und ihrer Voraussetzungen in den Lehrplänen der Sekundarstufe zukommen soll. Die Diskussionsbeiträge machten deutlich, daß der Konflikt aus tiefgreifenden Meinungsverschiedenheiten über bildungstheoretische und bildungspolitische Vorgaben sowie über die Entwicklung der Anforderungsstruktur in der Arbeitswelt hervorgegangen war. Deutlich ist heute allerdings auch, daß über den zentralen Punkt der Debatte eine nie völlig beseitigte Unklarheit bestand, nämlich über den Wissenschaftsbegriff.

Zwar wurde – insbesondere von ZABECK (vgl. 1973b, S. 564–565) – herausgestellt, daß die Kontrahenten durch ein unterschiedliches wissenschaftstheoretisches Selbstverständnis getrennt seien und daß diese Kluft für einige der Streitpunkte ursächlich war. Doch mit

diesen Hinweisen ist nur die eine Seite des Problems, die *Basis der Forderung* nach Wissenschaftsorientierung, angesprochen. Auf der anderen Seite steht die Frage nach der *Basis des Geforderten*, die Frage also, auf welcher erkenntnistheoretischen Grundlage die wissenschaftlichen Inhalte entstanden sein müssen, die dank des besagten didaktischen Prinzips im Unterricht zu vermitteln sind. Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, daß zwischen beiden, der Basis der Forderung nach Wissenschaftsorientierung und der Basis der Wissenschaft, die gemäß dieser Forderung zu lehren ist, ein systematischer Zusammenhang besteht. Das bedeutet, daß etwa die Frage, welche Politologie, welche Volkswirtschaftslehre in der Schule gelernt werden soll, nicht unabhängig von einer didaktischen Argumentationsbasis beantwortet werden kann, daß also mit der Inanspruchnahme einer didaktischen Position zugleich auch das Reservoir bestimmt ist, aus dem gegebenenfalls wissenschaftliche Inhalte zu schöpfen sind.

Zum Nachweis dieser These ist es zunächst erforderlich, die Grundstruktur einer jeden didaktischen Argumentation zu rekonstruieren (2). In Orientierung an ihr werden zwei ausgewählte Beispiele gegenwärtig vertretener didaktischer Positionen dargestellt, die den Anspruch auf Wissenschaftsorientierung enthalten: emanzipatorische und funktionalistische Didaktik (3). Nach dieser Veranschaulichung lassen sich in einer systematischen Skizze die Verbindungslinien zwischen *Didaktik* und *Wissenschaft als Unterrichtsgegenstand* darstellen und an den eingeführten Beispielen demonstrieren (4). Im abschließenden Abschnitt wird auf die Inkonsistenz einiger erziehungswissenschaftlicher Konzeptualisierungsversuche und die Folgerungen hingewiesen, die aus der Verwandtschaft von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie zu ziehen sind (5).

2. Die allgemeine Struktur didaktischer Argumentationen

Wer die Realisierung eines Lehrziels fordert, wer also verlangt, daß Lehrer und Schüler sich der Mühe der Vermittlung und des Erwerbs bestimmter Kenntnisse und Fähigkeiten unterziehen, der wird sich fragen lassen müssen, welche Gründe er für die Forderung eines solchen „Opfers“ anführen kann. Diese Frage pflegt als das Kernproblem didaktischer Überlegungen betrachtet zu werden, und es ist daher nicht weiter verwunderlich, daß die Literatur eine Fülle unterschiedlichster Antworten auf sie bereit hält (man denke etwa an Hinweise auf berufliche Leistungsanforderungen oder auf die zu verstehenden materiellen und sozialen Existenzbedingungen). Alle Antworten bergen jedoch eine Gemeinsamkeit: Mehr oder weniger deutlich drückt sich in ihnen aus, welche Aufgaben – nach Ansicht des jeweiligen Autors – den von seiner Forderung betroffenen Schülern in einer gegebenen oder gewünschten Gesellschaft zufallen.

Mit diesem Hinweis braucht man sich freilich nicht zufrieden zu geben. Eine erneute Nachfrage führt folgerichtig auch auf die davorliegende Argumentationsstufe. Auf ihr findet man Aussagen über das Gesellschaftsbild, das dem Vertreter der Lehrzielforderung vorschwebt. Ohne die Vorstellung von einer wünschenswerten Gesellschaft ließen sich dem einzelnen ja keine Aufgaben zuweisen, die ihrerseits dann die Basis für die Lehrzielforderung abgeben. Auch an dieser Stelle ist es möglich, auf einer Begründung zu insistieren. Hat man im Vertreter der Lehrzielforderung einen argumentationsbereiten Partner gefunden, so wird er jetzt bekennen, daß seinem Gesellschaftsbild die Idee eines möglichen und gelungenen Menschenlebens zugrunde liegt, die auf der Annahme der Geltung bestimmter anthropologischer Setzungen, kurz: eines Menschenbildes, beruht. Von dort her legitimiert er seinen Gesellschaftsentwurf, der ihm die Möglichkeit eröffnet, hinsichtlich der darin anfallenden Aufgaben Lehrzielforderungen zu begründen.

In der Regel wird der prinzipiell unendliche Begründungsregreß spätestens an dieser Stelle abgebrochen. Versuche, hier weiter zu bohren, stoßen in der Philosophie auf drei Antworttypen: den Verweis auf metaphysische Axiome (die scholastische Lösung), auf Geltung *a priori* (die KANTSche Lösung) oder auf diskursive bzw. selbstvergewissernde Reflexionsergebnisse (die von KARL-OTTO APEL [vgl. z. B. 1973, insb. S. 96 ff., 220 ff., 358 ff.] gegenwärtig am konsequentesten ausgearbeitete Lösung).

3. Didaktische Konzeptionen als inhaltliche Konkretisierungen der allgemeinen Argumentationsstruktur

3.1. Methodische Vorbemerkung

Zur Veranschaulichung der Grundstrukturen didaktischen Argumentierens werden zwei Konzeptionen ausgewählt, die sich gegenwärtig einer relativ starken Verbreitung erfreuen: emanzipatorische und funktionalistische Didaktik. Sie haben sich in der Auseinandersetzung der letzten Jahre gegenüber dem geisteswissenschaftlich-kulturpädagogischen und orthodox-marxistischen Ansatz wohl weitgehend, wenn auch nicht in aller Reinheit, durchgesetzt. Dennoch sei darauf hingewiesen, daß es für die Intention dieser Überlegungen prinzipiell gleichgültig ist, an welchem didaktischen Zugriff die These von seiner Letztbestimmtheit durch ein vorgängiges Menschenbild verdeutlicht wird. Es muß lediglich gelingen, nachzuweisen, daß unterschiedliche Vorgaben auf der Ebene des Menschenbildes auch zu unterschiedlichen Konsequenzen auf der Ebene der Lehrzielforderungen führen können und daß die Forderung nach Wissenschaftsorientierung des Unterrichts, soweit sie als eine der Konsequenzen auftritt, von diesem Sachverhalt in besonderer Weise betroffen wird.

Die Rekonstruktion der beiden Argumentationslinien, deren Ergebnis hier vorgestellt wird, erfolgt *idealtypisch* (im WEBERSchen Sinne) und *systematisch*. Das bedeutet, daß von Varianten in der Begründung abgesehen und auf das Nachzeichnen historischer Entwicklungslinien verzichtet wird. Erst mit dieser methodischen Einschränkung ist die Redeweise von *dem* emanzipatorischen und *dem* funktionalistischen Ansatz zulässig. – Die Darstellung der anthropologischen und sozialphilosophischen Setzungen stützt sich auf die Publikationen der Hauptvertreter beider Positionen. Das sind für die Kritische Theorie als Basis emanzipatorischer Didaktik vor allem M. HORKHEIMER, TH. W. ADORNO, H. MARCUSE und J. HABERMAS, für den Kritischen Rationalismus als Basis funktionalistischer Didaktik K. POPPER und H. ALBERT.

Die Durchführung der idealtypischen Rekonstruktion wird dadurch erschwert, daß die genannten Autoren ihre anthropologischen Annahmen nicht systematisch entfalten. Es finden sich – vor allem bei den Kritischen Rationalisten – oft nur Wendungen mit Randbemerkungscharakter, aus denen die dahinterstehenden Vorstellungen erschlossen werden müssen. Insofern kann die Gefahr von Fehldeutungen nicht völlig ausgeschlossen werden, und es ist eher unwahrscheinlich, daß „intime Kenner“ der jeweiligen Quellen in den herauszustellenden Zügen der Menschen- und Gesellschaftsbilder „ihren“ Autor angemessen repräsentiert sehen. Das Grundsätzliche an unserer Argumentation würde davon allerdings kaum betroffen, geht es doch darum, zu zeigen, daß unterschiedliche anthropologische Annahmen vertreten werden können und daß sie, wie weiter unten gezeigt wird (4), im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Didaktik und Einzelwissenschaft folgenreich sind.

3.2. Das Begründungsmuster emanzipatorischer Didaktik

Das Menschenbild: Eine Charakterisierung des der Kritischen Theorie innewohnenden Menschenbildes muß vier Hauptzüge hervorheben. An erster Stelle ist die Kennzeichnung

des Menschen als eines Vernunftwesens zu nennen. In Abgrenzung u.a. auch zum Kritischen Rationalismus bedeutet Vernünftigkeit hier nicht einfach das Herstellen optimaler Mittel-Zweck-Relationen (vgl. HORKHEIMER 1967, S. 17); vielmehr wird einem solchen – subjektivistisch verkürzten – Verständnis der Begriff einer *objektiven Vernunft* entgegengesetzt, als einer – wie MARCUSE es im Anschluß an HEGEL ausdrückt – „objektive[n] Kraft und eine[r] objektive[n] Wirklichkeit“ (1972, S. 20), aus deren Kontrast zur gegebenen historischen Realität sich Kritik speist: „Vernunft ... widerspricht der bestehenden Ordnung der Menschen und der Dinge im Interesse bestehender gesellschaftlicher Kräfte, die den irrationalen Charakter dieser Ordnung offenbaren – denn ‚rational‘ ist eine Denk- und Handlungsweise, die darauf abzielt, Unwissenheit, Zerstörung, Brutalität und Unterdrückung zu verringern“ (MARCUSE 1967, S. 157). Kraft der Vernunft ist es dem Menschen möglich, die „vorrationalen“ Bedingungen seiner Existenz „als Mangel und Not“ zu erkennen, deren „Verringerung ... zur geschichtlichen Aufgabe“ für ihn wird (MARCUSE 1967, S. 248; vgl. auch HORKHEIMER 1967, S. 165) – eine Aufgabe, die er nur dank seiner Teilhabe an der objektiven Vernunft als solche begreifen kann.

Ohne eine inhaltliche Orientierung wäre vernünftiges Handeln indessen blind. Sie erwächst, zweitens, aus der Erfahrung der ursprünglichen *Grundbedürfnisse*, in deren Befriedigung sich vernunftgemäße Selbstbestimmung realisiert (vgl. MARCUSE 1965, S. 220f.). Neben Lebenserhaltung als „Wohlfahrt“ und Libido gehören, wie MARCUSE (vgl. ebd., S. 195ff.) und ähnlich HABERMAS (vgl. 1978, S. 64, 98, 161–163) hervorheben, vor allem das Bedürfnis nach gleichberechtigter Kommunikation und Mündigkeit zu jenen anthropologischen Grundtatsachen, die „theoretisch gewiß“, weil „a priori (einsehbar)“ sind (ebd., S. 163).

Als dritte Naturkonstante humaner Existenz muß aus der Sicht der Kritischen Theorie die weitgehende *Formbarkeit* des Menschen angesehen werden. Es ist jene janusgesichtige Eigenschaft, die einerseits die wahre Harmonie eines „gelingenen Lebens“ (HABERMAS) erst ermöglicht, die andererseits jedoch dafür verantwortlich ist, daß selbstentfremdete, d. h. bedürfnisfeindliche soziale Bedingungen die ursprüngliche menschliche Natur überformen, insbesondere Scheinbedürfnisse vermitteln und Begabungsmöglichkeiten verkümmern lassen (vgl. ADORNO 1970, S. 142; HORKHEIMER 1967, S. 183).

Mit der Übernahme des Gattungsbegriffs in die Auslegung der Grundgegebenheiten der Menschheit gerät schließlich das vierte, eher formale Merkmal in den Blick. Es erwächst aus der philosophischen Tradition einer Abgrenzung zwischen Mensch und Tier. Mit der Konzentration auf das Unterscheidende wird dort zugleich Gemeinsamkeit innerhalb der miteinander verglichenen Gruppen unterstellt (vgl. z. B. HABERMAS 1973, S. 332ff.). Die These von der ursprünglichen *Gleichheit* der Menschen als Glieder einer Gattung erfährt hier ihre Fundierung. Zwar verweist HORKHEIMER darauf, daß aus der Tatsache der *Formbarkeit* und des historischen Wandels gesellschaftlicher Bedingungen folge, daß die Menschen zu allen Zeiten in spezifischer Weise verschieden gewesen seien (vgl. 1967, S. 181–183, 227; 1968, S. 201f.) bis auf den rudimentären Rest der biologischen Selbsterhaltungserfordernisse (vgl. 1967, S. 187). Auch hebt er hervor, daß gerade die Betrachtung des Menschen als eines Wesens zwischen Tier und Gott den Blick auf solche Unterschiedlichkeiten verstellten (vgl. 1968, S. 211f.). Dennoch könnte er kein Vertreter

der Kritischen Theorie sein, wenn er nicht die „konkrete“ Utopie der Möglichkeit einer „gelungenen Gesellschaft“ (HABERMAS) teilte, die „zum Frieden mit sich selbst gekommen“ (HORKHEIMER 1967, S. 197) und in der Herrschaft überflüssig geworden ist (vgl. ebd., S. 198, 201f.). Dieses Wissen um die Angemessenheit einer herrschaftsfreien gesellschaftlichen Ordnung kann nur aus der präsupponierten Gleichheit der Menschen erwachsen, denen anderenfalls zwanghaft diese Ordnung auferlegt werden müßte (vgl. zur Stellung der Anthropologie in der Kritischen Theorie auch DÜVER 1978, S. 161–173).

Das Gesellschaftsbild: Wir können die sozialphilosophische Wendung der anthropologischen Bestimmungen nun unmittelbar nachvollziehen. Sie führt im Ergebnis zum Entwurf einer Gesellschaft, die zunächst – in Entsprechung zur Gleichheitsthese – negativ durch Herrschaftsfreiheit, positiv durch *Fundamentaldemokratie* in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist (vgl. MARCUSE 1967, S. 262ff.; HABERMAS 1978, S. 164). *Produziert* werden in ihr, gemäß den menschlichen Grundbedürfnissen, nur *notwendige Güter*. Die Arbeitsorganisation setzt nicht mehr die traditionelle Berufsstruktur voraus (vgl. HABERMAS 1978, S. 103), die einerseits *qua Spezialisierung* das Zustandekommen irrationaler Herrschaft von Menschen über Menschen (vgl. MARCUSE 1967, S. 172f.) begünstigt und andererseits den einzelnen unter die bedürfniswidrigen Bedingungen *repressiver* und *entfremdeter*, an bestimmte Funktionen gefesselter *Arbeit* zwingen (vgl. MARCUSE 1967, S. 55ff.; 1968, S. 30). – In einer Gesellschaft „ohne Status und Übervorteilung“ (ADORNO 1962, S. 172), in der Arbeit und Spiel, Technik und Kunst zusammenfallen (vgl. MARCUSE 1965, S. 191f., 211ff.; 1967, S. 249; 1968, S. 77), verliert auch die weitgehende Formbarkeit des Menschen ihren problematischen Aspekt. Die ursprünglichen *Bedürfnisse* werden nicht durch exogen erzeugten künstlichen *Bedarf* verdeckt. Diese Form der Bevormundung ist einer *Mündigkeit* im Sinne der *Übereinstimmung von objektiver und subjektiver Vernunft* gewichen (vgl. MARCUSE 1967, S. 25f.; ADORNO 1972, S. 394).

Die Aufgaben des Menschen in der Gesellschaft: Aus der Differenz zu den gegebenen Verhältnissen lassen sich die Aufgaben bestimmen, die dem einzelnen daraus erwachsen, daß er einen Beitrag zur Herbeiführung jener gelungenen Gesellschaft zu leisten hat, deren Realisierung ja in seinem eigenen wohlverstandenen Interesse liegt. Im umfassenden Begriff des *emanzipatorischen Handelns* zeichnen sich die für unsere Betrachtung wesentlichen Konturen dieser Aufgabe vor dem Hintergrund der erwähnten Differenz ab. Sie bestehen in Maßnahmen zur *Aufhebung von unbegründbaren Abhängigkeitsbeziehungen* zwischen Menschen, zur Befreiung von Menschen aus institutionell verselbständigten Zwängen, zur *Abschaffung unnötiger Produktion*, die letztlich für inhumanen Leistungs- und Spezialisierungsdruck verantwortlich ist, und zur Beseitigung von Schranken, mit denen die *Entfaltung der ursprünglichen menschlichen Bedürfnisse* etwa durch Verweis auf sogenannte Sachzwänge eingeengt wird (vgl. HABERMAS 1978, S. 64, 97–100, 103; dazu auch MARCUSE 1967, S. 263; ADORNO 1972, S. 392f.; ADORNO/GEHLEN 1974, S. 242ff.).

Erziehungsziele: Wer in dieser Hinsicht erfolgreich handeln will, muß ein *kritisches Bewußtsein* gegenüber den vorgefundenen Gegebenheiten entwickelt haben, das aus der Erkenntnis der wahren Menschennatur hervorgeht. Sie wird in psychoanalytisch angeleiteter Selbstreflexion gewonnen und entbindet zugleich das Interesse an der erforderlichen Umgestaltung der Gesellschaft (vgl. ADORNO 1972, S. 20ff.; HABERMAS 1978, S. 102f.,

159). Damit ist jedoch nur die *affektive* Seite des emanzipatorischen Erziehungsziels begründet, das sich unter den gegenwärtigen Bedingungen als Kompensation emotionaler Sozialisationsmängel stellt. Die skizzierte didaktische Argumentationsbasis liefert auch den Rechtfertigungsgrund für deren *kognitive* „Rückseite“: Das gesellschaftliche Ziel, das ja selbst lediglich als Medium für ein „gelingendes Leben“ (HABERMAS 1978, S. 164) zu betrachten ist, erreicht nur, wer die *vorfindbaren Strukturen in ihrem Funktionieren durchschaut* und wer zugleich die Ergebnisse seines *künftigen Handelns* im Hinblick auf ihren Beitrag zur Zielerreichung möglichst zuverlässig *abzuschätzen vermag*. (Darin liegt im übrigen eine – hier nicht weiter zu diskutierende Pointe –, daß die von HABERMAS angestrebte „Rationalisierung“ im Bereich „symbolisch vermittelter Interaktion, *Emanzipation* also [vgl. 1978, S. 63–65], gebunden ist an die Realisierung des in diesem Prozeß gerade einzudämmenden zweckrationalen Handelns.) – Dies ist der, als vorläufiges Ergebnis festzuhaltende, systematische didaktische Ort der Forderung nach einer umfassenden Vermittlung wissenschaftlicher, insbesondere wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Inhalte als der *Möglichkeitenbedingung emanzipatorischen Handelns*.

3.3. Das Begründungsmuster funktionalistischer Didaktik

Das Menschenbild: Das „anthropologische Fundament“ der funktionalistischen Didaktik besteht aus fünf für unseren Zusammenhang wesentlichen Setzungen. Als erste muß die weitgehende *Offenheit* des Menschen für die unterschiedlichsten persönlichen Entwicklungen genannt werden. Das heißt, daß es nach dieser Auffassung keinen Anlaß gibt, irgendeinen menschlichen Zielzustand als den *a priori* gegebenen oder gar als „aufgegebenen“ auszuzeichnen. Insofern fehlt auch dem gesamten Programm die kollektive Verbindlichkeit, die in der Kritischen Theorie durch die inhaltliche Einheit des vorausgesetzten Menschenbildes impliziert wird. In diese Offenheit ist der Aspekt der Erziehung eingeschlossen. Das bedeutet, daß vor allem auch die moralische Entwicklung des Menschen durch seine Umgebung beeinflusst zu werden vermag (vgl. ALBERT 1969, S. 169; POPPER 1973, S. 278).

Der Offenheit werden, zweitens, Grenzen gezogen durch primäre *Antriebe* zur natürlichen Selbsterhaltung. Sie manifestieren sich als Bedürfnisspannung und Erfüllungsversuch unter prinzipieller Knappheit der Mittel und bilden so das Paradigma des Problemcharakters menschlichen Lebens überhaupt (vgl. ALBERT 1978, S. 23) – eines Lebens, das als Kette von Problemwahrnehmungen und -lösungsversuchen aufgefaßt wird. Über dieser elementaren Antriebsschicht erhebt sich nun aber keine zwingend vorgeformte Hierarchie der Bedürfnisse. Diese werden vielmehr durch das soziale System und die „institutionellen Arrangements“ in einer gegebenen Gesellschaft geprägt (vgl. ALBERT 1978, S. 131), und zwar als logische Folge der vorher genannten Offenheit.

In der dritten Bestimmung wird die Vernunftfähigkeit des Menschen behauptet als eine Möglichkeit, die allerdings nicht realisiert zu werden braucht. Sie besteht nämlich nicht etwa als eine intellektuelle Potenz (vgl. POPPER 1973, S. 278), sondern als „vernünftige Gesinnung“ (ebd., S. 279) – eine Einstellung oder Haltung also, wie wir heute sagen würden. Für sie kann man sich – höchst irrational und gefühlsmäßig; „moralisch“, wie POPPER sagt (ebd., S. 285) – entscheiden. Vernunft ist gekennzeichnet durch die Bereitschaft, stets „auf kritische Argumente zu hören und von der Erfahrung zu lernen“

(ebd., S. 276); sie ist die Realisierung der Idee des „Kritischen Rationalismus“. Um den Unterschied zur Kritischen Theorie begrifflich herauszustellen, soll dieses Merkmal als individuell *personale* (nicht: überindividuell *objektive*) *Vernunft* bezeichnet werden.

In einem Zuge mit ihr muß nunmehr auch die vierte Bestimmung, die Fehlbarkeit („*Fallibilität*“; POPPER) allen menschlichen Tuns, d.h. aller Problemlösungsversuche eingeführt werden. Sie umfaßt keineswegs nur die kognitive Komponente, die allen Problemen innewohnt (vgl. ALBERT 1978, S. 26, 28); auch im Gebrauch von Bewertungen liegt nichts Endgültiges, auch sie sind gegen eine mögliche Korrektur aus Einsicht nicht gefeit (vgl. ebd., S. 25).

Bereits aus den bisher ausgeführten anthropologischen Annahmen geht die Andersartigkeit dieser Auffassung gegenüber derjenigen der Kritischen Theorie hervor. Sie gipfelt, fünftens, in einem direkten Gegensatz, nämlich der Behauptung von der *Ungleichheit* der Menschen (vgl. POPPER 1973, S. 288f.), nicht nur hinsichtlich ihrer intellektuellen Anlagen, sondern auch im Hinblick auf ihre Interessen, Bedürfnisse und die bevorzugten Weltanschauungen.

Das Gesellschaftsbild: Diese Verschiedenheit jedoch, ja nicht einmal eine individuell unterschiedlich ausgeprägte Vernünftigkeit vermag irgendeine Art von Autorität mit Notwendigkeit zu begründen, da dies zu einem Selbstwiderspruch bzw. zur Einschränkung des Vernunftprinzips führen müßte (vgl. POPPER 1973, S. 278). Insofern gibt es auch keine apodiktische Lösung für die Struktur einer politischen Ordnung (vgl. ALBERT 1969, S. 181). Sie unterliegt, wie alle übrigen menschlichen Gestaltungsversuche, als Problemlösung der kritischen Prüfung unter Bewertungsgesichtspunkten (vgl. ALBERT 1978, S. 29–31), allerdings mit der Einschränkung, daß Alternativen auf der Basis historisch-gesellschaftlicher Vorgegebenheiten realisierbar (vgl. ALBERT 1978, S. 152 u. passim) und gegenüber den bestehenden Lösungen erfolgreicher zu sein versprechen müssen (vgl. ALBERT 1969, S. 173f.) – eine Vorgabe, die für holistische Ansätze nicht einzuholen ist. Darin liegt der anti-utopische Zug dieser Konzeption und zugleich ihre Idee des relativen Fortschritts, der sich nicht, wie in der Kritischen Theorie, an einem angestrebten Endstadium, sondern aus der Differenz zum Vorhandenen bemißt.

Wir können – fast in direktem Bezug – der anthropologischen Ungleichheit die *Pluralität* der Gesellschaft (vgl. ALBERT 1969, S. 174), der individuellen Fehlbarkeit den *Liberalismus* als politische Entsprechung zuordnen (vgl. ALBERT 1978, S. VII). So wenig Ungleichheit jedoch Autorität begründen konnte, so wenig bedeutet Liberalität grenzenlose Freiheit: Die Ermöglichung und Erhaltung der Kritik als Ausdruck des Rationalismus und als *movens* des Fortschritts bedarf der institutionellen Sicherung gegen alle ihre Feinde (vgl. ALBERT 1969, S. 174). Die „offene Gesellschaft“ (POPPER) bewegt sich in den Bahnen, die *rationale Gesellschaftspraxis* als Kritik und Konstruktion schrittweise vorzeichnen. Jede Neuerung provoziert auch neue Probleme (vgl. ALBERT 1978, S. 26), aber sie bringt, wenn sie rational begründbar ist, die Dinge ein Stück vorwärts, ohne in den Fehler der *tabula rasa*-Lösungen utopischer Ansätze zu verfallen (vgl. ebd., S. 171). Mit der sog. Stückwerk-Technologie – der Operationalisierung des Prinzips der rationalen Gesellschaftspraxis – und unter Voraussetzung der anthropologisch begründeten Pluralität ist auch eine Differenzierung der Gesellschaft in Gruppen, der Produktion in nach

Neigung und Fähigkeit organisierte arbeitsteilige Vollzüge prinzipiell impliziert. Sie sind nämlich das vorläufige Ergebnis einer langen Kette von Versuchen, den vielfältigen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten Rechnung zu tragen (vgl. zur Gesellschaftsphilosophie des Kritischen Rationalismus auch SPINNER 1978).

Die Aufgaben des Menschen in der Gesellschaft: Das Handeln der Mitglieder einer so konzipierten Gesellschaft ist bestimmt durch *Kritik* (d.h. Problemformulierung), *Konstruktion* (d.h. Lösungsentwurf; vgl. ALBERT 1969, S. 173f.) und *Realisierung als Stückwerk-Technologie*. Das bedeutet für eine differenzierte und strukturierte Gesellschaft, daß in den verschiedenen Bereichen spezialisierte Funktionen zu erfüllen sind, die zugleich für unterschiedlich ausgestattete Menschen die Chance zum Auffinden eines möglichst günstigen Wirkungsfeldes, des Berufs, eröffnet. (Diese Konstruktion darf allerdings nicht mit der Idee einer prästabilen Harmonie identifiziert werden, da ja beide, Mensch und Gesellschaft, als offene konzipiert sind, ein „Passungsverhältnis“ zwischen ihnen also nicht unterstellt wird.)

Erziehungsziele: Pluralität und Liberalismus als Merkmale der offenen Gesellschaft bilden nichts weiter als die „Kehrseite“ individueller *Toleranz*, ohne die kritische Vernunft nicht realisiert werden könnte. Nicht Menschen, so sagt POPPER, sondern Theorien sollen sterben (zit. nach SPINNER 1978, S.95). Doch das genügt nicht. Um einen Rückfall hinter das jeweils erreichte Problemlösungsniveau zu verhindern, muß der einzelne bereit sein, im Sinne einer *vernünftigen Einstellung* den ihm möglichen *Beitrag* zur Aufrechterhaltung der Problemlösungskapazität einer gegebenen Gesellschaft *zu leisten*. Dazu muß er in *kognitiver* Hinsicht befähigt werden. Dabei ist in Entsprechung zur Verschiedenheit der Menschen und zur Strukturiertheit der Gesellschaft curricular zu differenzieren. Wissenschaft als *partielles Gesetzeswissen* muß sich *aneignen*, wer ihrer zur *Erfüllung einer beruflichen Funktion* bedarf. Darüber hinaus aber sollte jedes Mitglied der Gesellschaft, soweit möglich, *sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse erwerben*, um kritisch und konstruktiv handeln zu können und damit zum *Funktionieren des Gesellschafts- und Fortschrittskonzepts* beizutragen.

3.4. Gegenüberstellung und Diagnose

Vergleicht man dieses Ergebnis mit dem einer emanzipatorischen Argumentation, so ist eine gewisse Analogie unübersehbar. In beiden Strategien ist nämlich die Vermittlung von Wissenschaft, insbesondere von Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, als Voraussetzung angemessener gesellschaftspolitischer Beteiligung unbedingt erforderlich. Man könnte dies als kognitive Konkordanz beider Positionen bezeichnen, der ihre affektive Diskrepanz gegenübersteht, nämlich die mittels Wissenschaft zu realisierenden, höchst unterschiedlichen Ziele. Daß diese Interpretation der bisherigen Ergebnisse jedoch völlig verfehlt und konzeptionell unzulässig wäre, wird deutlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, daß die Wissenschaftskonzeptionen, die im Rahmen der beiden hier besprochenen Positionen vertreten werden, untereinander unverträglich sind.

Mit Bezugnahme auf die KANTSche Unterscheidung der großen philosophischen Problem-bereiche (vgl. 1911, S. 522f.) können die Texte zur Kritischen Theorie ebenso wie die zum Kritischen Rationalismus unter dem Aspekt betrachtet werden, inwieweit sie Antworten

auf die Handlungsfrage („Was soll ich tun?“) bzw. auf die Erkenntnisfrage („Was kann ich wissen?“) geben. Während die didaktische Problematik in den Umkreis des ersten der beiden Bereiche fällt, gehört Wissenschaft als Erkenntnispraxis und -akkumulation zum zweiten (die dritte KANTSche Frage [„Was darf ich hoffen?“] tritt im vorliegenden Kontext in den Hintergrund). Die Inhalte dieser beiden Bereiche stehen nun aber nicht unverbunden nebeneinander. Sie weisen vielmehr systematische Beziehungen auf, deren Struktur – wie der nächste Abschnitt zeigen soll – die soeben konstatierte kognitive „Harmonie“ beider Positionen als Schein erweist.

4. Die gemeinsame Basis von Erkenntnis und Erziehungsziel im Licht inkompatibler wissenschaftstheoretischer Konzeptionen

4.1. Das Menschenbild als Grundlage von Gesellschaftsphilosophie und Erkenntnistheorie

Wissenschaftliche Aussagen entstehen nicht von selbst; sie verdanken sich vielmehr dem an Voraussetzungen und Regeln orientierten Handeln der Wissenschaftler. Die Vorgaben für die Wissenschaftspraxis sind selbst ebenfalls nicht naturwüchsig „da“. Sie werden – nach Ansicht der Kritischen Rationalisten – von Menschen ausgedacht, die damit bestimmte Ziele erreichen wollen (vgl. POPPER 1971, S. 25–28), oder gelangen – nach Auffassung der Kritischen Theorie – durch Reflexionen eines kritischen Bewußtseins zur Kenntnis (vgl. HABERMAS 1973, S. 23; 1978, S. 160f.).

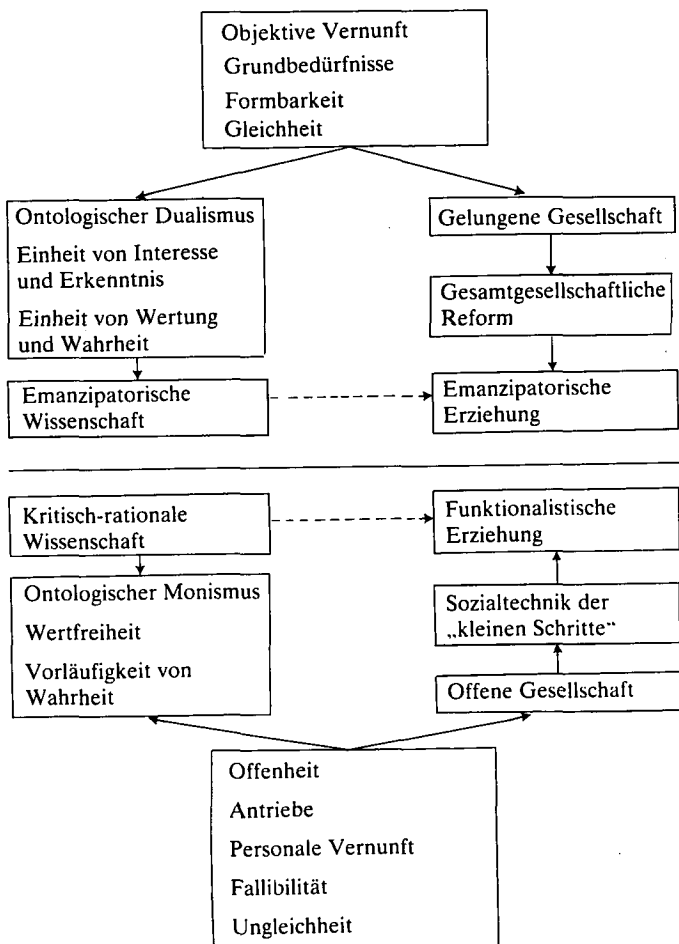
Fragt man unter einem systematischen Aspekt danach, wie solche erkenntnistheoretischen Vorgaben begründet werden, so stößt man – keineswegs überraschend – auf Argumente, in denen Vorstellungen von den Gegebenheiten und Möglichkeiten menschlicher Erkenntnis enthalten sind, kurz: auf ein Menschenbild. Ohne auf Einzelheiten eingehen zu müssen, kann gesagt werden, daß die Argumentationslinie des Erkenntnisbereichs vom *Menschenbild* über „*Erkenntnistheorie*“ zu *Wissenschaft* führt. Das bedeutet, daß wir wissenschaftliche Aussagen ebenso wenig wie Lehrzielforderungen unabhängig von anthropologischen Setzungen formulieren, wie wir überhaupt nichts voraussetzungslos denken oder tun können – eine Überzeugung, die seit KANT kaum mehr bestreitbar erscheint.

Das Problem, das sich jetzt ergibt, liegt in der Frage, ob die anthropologische Basis der didaktischen Argumentation *unabhängig* von der anthropologischen Basis der erkenntnistheoretischen Argumentation entworfen werden kann. In dieser *prinzipiellen* Form soll jener Frage hier allerdings nicht nachgegangen werden, obgleich ihre Beantwortung für die Didaktik von einigem Interesse wäre. Wir können uns im vorliegenden Kontext darauf beschränken, zu zeigen, daß Unabhängigkeit in den beiden zur Debatte stehenden Positionen *faktisch* nicht vorliegt. Dies ergibt sich aus der Unterschiedlichkeit der erkenntnistheoretischen Konsequenzen, die aus den jeweiligen anthropologischen Setzungen gezogen werden.

4.2. Die Unverträglichkeit der Wissenschaftsvoraussetzungen der Kritischen Theorie und des Kritischen Rationalismus als Folge unterschiedlicher anthropologischer Setzungen

Betrachtet man die explizierten anthropologischen Annahmen des Kritischen Rationalismus, so wird sofort deutlich, daß sie ihre Spuren auch im Erkenntnisprogramm dieser Richtung hinterlassen. Das geschieht nicht zufällig, sondern ist ausdrücklicher Bestandteil dieser Position (vgl. z. B. ALBERT 1978, S. 39, 45 ff.); das gleiche gilt – man könnte sagen: erst recht – für die Kritische Theorie (vgl. HABERMAS 1973). Für unsere Überlegungen genügt es, einen kurzen Blick auf die erkenntnistheoretischen Hauptstücke beider Richtungen zu werfen, um zu sehen, daß diese auf der einen Seite im jeweiligen Menschenbild fundiert und auf der anderen für das Zustandekommen völlig unterschiedlicher „Wissenschaften“ verantwortlich sind (vgl. zum folgenden die *Abbildung*).

Emanzipatorische Didaktik



Funktionalistische Didaktik

Erläuterungen zur *Abbildung*:

- (1) Die Pfeile zwischen den Kästchen bedeuten nicht „logische Deduktion“. Sie zeigen – bis auf die Verbindung zwischen „Erkenntnistheorie“ und „Wissenschaft“, die als Regelvorgabe zu deuten ist – nur die Argumentationsrichtung an. Bei den Übergängen von Ebene zu Ebene sind also stets inhaltliche Entscheidungen zu treffen, die – vorbehaltlich genauerer Untersuchungen – lediglich durch die logisch schwache Forderung nach wechselseitiger Kompatibilität eingeschränkt werden. – Die gestrichelten Pfeile symbolisieren den jeweils zulässigen „Transport“ von Unterrichtsinhalten.
- (2) Sprachanalytisch betrachtet, findet man in allen Teilbereichen – mit Ausnahme der „Kritisch-rationalen Wissenschaft“ – normative Aussagen. Dies ist im Hinblick auf das Menschenbild besonders zu betonen. Man kann sich selbst dort nicht auf die *Beschreibung* der Natur des Menschen und der *conditio humana* beschränken. Aus ihr würde nämlich nichts für die Bestimmung des *Soll-Zustandes* folgen, der in einer anthropologischen *Begründung von Forderungen* für Gesellschafts- und Wissenschaftspraxis vorausgesetzt ist.

So ergibt sich im Kritischen Rationalismus etwa aus der Annahme der Fallibilität und Ungleichheit von Menschen (vgl. ALBERT 1978, S. 3) die Forderung nach kritischer Prüfung *auch* für den Erkenntnisbereich (vgl. ALBERT 1969, S. 29ff.). Sie erzwingt dort das *Prinzip der Wertfreiheit* (vgl. ebd., S. 62ff.): Kritik an wahrheitsbeanspruchenden Aussagen ist ja nur möglich, wenn diese auf prüfbare Inhalte beschränkt sind; Wertempfindungen sind nicht prüfbar und daher nicht wahrheitsfähig. Auch der komparative Wahrheitsbegriff (vgl. ebd., S. 35), nach dem vorliegende Aussagen stets nur relativ wahr sein können, geht aus diesen beiden Setzungen hervor. Und schließlich drückt sich in der Beschränkung auf einen personalen Vernunftbegriff eine antimetaphysische Haltung aus (vgl. POPPER 1971, S. 13; ALBERT 1969, S. 48, 174), die die Existenz von immateriellen, der unmittelbaren Erkenntnis zugänglichen Entitäten (Wesenheiten, Zwecke *sensu* HUSSERL [1922, §§ 2–5]) negiert (vgl. ALBERT 1969, S. 105, 134ff.).

Wir wollen diesen Sachverhalt in Anlehnung an die HUSSERLSche Trennung von „Seinsregionen“ nach „Tatsache“ und „Eidos“ (1922, § 2) schlagwortartig als „ontologischen Monismus“ bezeichnen. Mit ihm kontrastiert in der Kritischen Theorie ein „ontologischer Dualismus“ im Einklang mit der vorausgesetzten Existenz einer objektiven Vernunft, deren der Mensch teilhaftig werden kann (vgl. dazu z.B. MARCUSE 1967, S. 230; HABERMAS 1971, S. 45). – Wir halten an dieser Charakterisierung nur *scheinbar gegen* HABERMAS fest (vgl. 1978, S. 146ff., 167f.): Zwar zerstört seine HUSSERL-Kritik (vgl. ebd., S. 150ff.) die „ontologische Grundannahme einer strukturierten Welt an sich“ (ebd., S. 154); sie trifft damit jedoch ideologiekritisch nur den „*ontologischen Schein reiner Theorie*“ (ebd.), nicht aber die Annahme der ontologischen Dichotomie, wie sie bei HUSSERL angelegt ist. Auf diese Setzung, die das Wissen um die Einheit menschlichen Interesses an Mündigkeit (vgl. ebd., S. 163) erst ermöglicht, könnte nur um den Preis eines subjektivistischen und positivistischen „Rückfalls“ verzichtet werden.

Wissenschaftliche Aussagen im Sinne des Kritischen Rationalismus sind demzufolge auf einen engeren Realitätsbegriff beschränkt, und sie haben auf Bewertungen, die der Praxis vorbehalten sein sollen, zu verzichten. Mit solchen wissenschaftlichen Aussagen könnte nun aber keinesfalls das Gesellschaftsprogramm der Kritischen Theorie, d.h. hier: der emanzipatorischen Erziehung bewältigt werden. Zum einen entbehren sie nämlich wegen des ontologischen Monismus wesentliche Inhalte (z. B. Aussagen über das „gesamtgeseellschaftliche Subjekt“ [HABERMAS 1971, S. 68; 1978, S. 161]), über das Wesen der sozialen

Gerechtigkeit, der Mündigkeit, über die Realisierung der Chancengleichheit usf.), zum anderen fehlt ihnen als aus einem bloß technischen Erkenntnisinteresse Erwachsenen wegen des Verzichts auf Wertungen die für die emanzipatorische Praxis entscheidende Handlungsorientierung (vgl. HABERMAS 1971, S. 35–38).

Im Gegensatz zum Kritischen Rationalismus können wissenschaftliche Aussagen nach Auffassung der Kritischen Theorie prinzipiell, wenn auch kontrafaktisch *endgültig wahr* sein, sofern sie im Sinne einer gelungenen Existenz auch *gut* sind (vgl. MARCUSE 1967, S. 231 f., 241; HORKHEIMER 1968, S. 209; HABERMAS 1971, S. 59 ff.; 1978, S. 164, 167). Dies ergibt sich daraus, daß mit der Annahme der Existenz objektiver Vernunft und der „Methode“ der Reflexion eine zuverlässige Erkenntnis- und Bewertungsquelle zur Verfügung steht (vgl. HABERMAS 1973, S. 16 f., 261). *Interesse und Erkenntnis* können ohnehin *nicht getrennt* werden (vgl. HABERMAS 1971, S. 59; 1973, S. 241 ff., 260). Sie sind vielmehr „eins“ in der „Bewegung der Selbstreflexion“ (HABERMAS 1973, S. 351), die ihrerseits die Basis der Emanzipationsbestrebung *ist*. Technische und praktische Erkenntnis bleiben, wenn sie nicht emanzipatorisch angeleitet, d. h. bewertet sind, dem „guten Leben“ bloß äußerlich; sie sind Ausdruck „halbierter Rationalität“ (HABERMAS 1971, S. 39; vgl. auch 1978, S. 166 f.).

5. Die Forderung nach konzeptueller Stringenz didaktischer Argumentationen

5.1. Probleme der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts

Es ist nach dem bisher Gesagten klar geworden, daß die Forderung nach wissenschaftlichen Inhalten für den Unterricht nicht unspezifisch, d. h. nicht abgezogen von der Basis, auf der sie beruht, erhoben werden sollte. Wer dagegen verstößt, begibt sich nicht nur in einen Widerspruch, wenn er sich zugleich auf sich gegenseitig ausschließende anthropologische Entwürfe beruft. Er riskiert auch unerwünschte pädagogische Folgen. Sie bestehen in Disparitäten, die sich im Weltverständnis der Schüler einstellen, die mit „wissenschaftlichen“ Inhalten unterschiedlicher Provenienz konfrontiert werden, denen unverträgliche und ihnen daher leer erscheinende Wissenschafts- und Wahrheitskonzepte vorgesetzt werden, die einerseits davon überzeugt sein sollen, daß die gelungene Existenz das Maß aller Dinge sei und zugleich sich selbst als „Elemente“ der Dann-Komponente sozialtechnologisch verfügbaren Wissens wiederfinden.

Die Forderung nach Einheitlichkeit, nach innerer Konsistenz der Didaktik scheint demnach unverzichtbar. Die Konsequenzen ihrer Mißachtung müssen in den jeweiligen Ansätzen selbst als unerwünscht gelten. Auch ein didaktischer „Metapluralismus“, wie er den Autoren des *Strukturplans* (1970, S. 33) in der Forderung nach Voraussetzungskritik vorzuschweben scheint, vermag die zu befürchtenden Disparitäten in der Weltorientierung der Schüler nicht aufzuheben. Er relativiert lediglich die für alles Handeln unverzichtbare Grundlage auf eine vorgängige „weltanschauliche“ Entscheidung zwischen alternativen Positionen, ohne diese Entscheidung selbst zu ersetzen. So wäre – sieht man von den ernstzunehmenden Bedenken bezüglich der kognitiven Überforderung bestimmter Adressatengruppen einmal ab (vgl. ZABECK 1973a, S. 36) – zwar Notwendigkeit, Spielraum und systematischer Ort einer Entscheidung bewußt zu machen. Aber gerade

hier treten die unterschiedlichen Konzeptionen dem Entscheidungsträger (Didaktiker, Schüler) als Konkurrenten gegenüber, die eine Weltsicht aus der Perspektive des jeweils anderen als unzulänglich desavouieren müssen. Die Grenze zwischen den Positionen ist bei Strafe der Inkonsistenz also nicht zu überschreiten.

Die Realisierung der besprochenen didaktischen Ansätze stößt auf erhebliche praktische Schwierigkeiten. Beide setzen nämlich voraus, daß die entsprechenden Wissenschaftsprogramme so weit durchgeführt sind, daß auf sie als Inhaltsreservoir zurückgegriffen werden kann. Diese Bedingung ist aber bei weitem nicht zureichend erfüllt. So steht – um nur *ein* Beispiel zu nennen – der emanzipatorischen Didaktik keine ausgearbeitete Betriebswirtschaftslehre zur Verfügung. Die Entwicklung einer „Arbeitsorientierten Einzelwirtschaftslehre“ steckt noch in den Kinderschuhen (vgl. RAFFÉE 1974, S. 114–120). Ähnliches gilt für den Stand der analytisch-empirischen Betriebswirtschaftslehre: Die etablierten Wirtschaftswissenschaften konnten sich erst in den letzten Jahren nach und nach aus ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition befreien – einer Wissenschaftsrichtung, die auf einer weiteren, wieder völlig anderen anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundlage aufbaut (vgl. ZABECK 1967) und deren gesellschafts- und handlungsbezogenes Pendant folgerichtig in den Entwurf einer „kulturpädagogischen“ Didaktik (vgl. ZABECK 1968) mündet.

Das Beispiel der Betriebswirtschaftslehre ist allerdings nicht typisch für alle universitären Disziplinen. So findet man in anderen Sozialwissenschaften, wie etwa Psychologie, Soziologie und eben auch Erziehungswissenschaft, Ansätze beider Richtungen, die schon weiter gediehen sind. Wieder anders sind die Verhältnisse im Bereich der Naturwissenschaften, die als analytisch-empirische Disziplinen z. T. ein sehr hohes Entwicklungsniveau erreicht haben. Während hier die funktionalistische Didaktik aus einem reichhaltigen Reservoir schöpfen kann, muß dieser Fundus aus der Sicht der emanzipatorischen Richtung als Quelle potentiellen Herrschaftswissens betrachtet werden. Die radikale Erkenntniskritik, wie sie Vertreter der Kritischen Theorie am Kritischen Rationalismus üben (vgl. HABERMAS 1973, S. 11 ff.), verbietet es ihnen, solche „Erkenntnisse“ als zulässig und sinnvoll zu akzeptieren (vgl. HABERMAS 1978, S. 118), wenn nicht gegen das Prinzip der Widerspruchsfreiheit verstoßen werden soll. Was auf der Basis des eingeschränkten „Erkenntnisinteresse[s] an der technischen Verfügung über vergegenständlichte Prozesse“ (ebd., S. 157) gewonnen wurde, entbehrt nicht einfach nur der Läuterung durch kritische Reflexion. Es ist *als solches von vornherein unzulänglich*, weil es auf inakzeptablen methodologischen Voraussetzungen beruht (vgl. ebd., S. 165 f.). Die Unvereinbarkeit der Wahrheitskonzepte als „Korrespondenz-“ bzw. als „Konsensentheorie“ macht diesen Sachverhalt beispielhaft deutlich. (HABERMAS selbst scheint in diesem Punkt nicht konsequent zu argumentieren. Einerseits anerkennt er die methodologische Konkurrenz für den Bereich der sozialen Praxis [vgl. ebd., S. 158]; andererseits erweckt er hier und da den Eindruck, daß er die Naturerforschung den analytisch-empirisch verfahrenen Disziplinen überlassen wolle [vgl. ebd., S. 110, 118 f.], obwohl er doch zugleich gegen „Versuche ..., von vornherein Mauern zu errichten, um unantastbare Bezirke dem Zugriff einer bestimmten Art von Forschung zu entziehen“ [1971, S. 65], polemisiert. Nach Lage der Dinge müßte es wohl als ein Akt „emanzipatorisch gedrittelter Vernunft“ bezeichnet werden, wenn man mit der Unterscheidung der drei Erkenntnisinteressen autonome Erkenntnisbereiche begründen wollte. Andererseits ist jedoch eine

einheitsstiftende Integration unter emanzipatorischem Dach, wie gezeigt wurde, ohne inneren Widerspruch nicht möglich.)

Aus der Sicht der emanzipatorischen Didaktik müssen die Realisierungsmöglichkeiten für das Prinzip der Wissenschaftsorientierung mangels wissenschaftlicher „Masse“ gegenwärtig als außerordentlich ungünstig veranschlagt werden. Aber auch eine funktionalistische Didaktik kritisch-rationaler Prägung hätte – hauptsächlich im Bereich der Erforschung gesellschaftlicher Praxis – erhebliche Wissenschaftslücken zu beklagen.

5.2. Kritische Anmerkungen zu einigen didaktisch wichtigen Konzeptionen

Wie aus dem Gesagten hervorgeht, wäre es keineswegs nur eine Angelegenheit intellektuellen Lustgewinns, etwa die vorliegenden Lehrpläne unter dem Aspekt ihrer konzeptionellen Konsistenz zu durchforsten. Eine solche Analyse ist allerdings in diesem Rahmen nicht zu leisten. Wir beschränken uns daher abschließend auf einige Anmerkungen über relevante Fragestellungen und Verdachtsmomente. So liegen beispielsweise für Lehrbücher aus der Analyse von REETZ/WITT (1974) bereits genauere Hinweise auf Inkonsistenzen vor: Die Autoren fanden in ein und demselben Wirtschaftskundebuch sowohl Aussagen über Wesenheiten als auch analytisch-empirische Sätze (vgl. S. 105, 131, 146f.).

Besonders kritisch müssen unter unserem Aspekt didaktische Strategien betrachtet werden, die als Orientierungen für die Konstruktion von Lehrplänen und -büchern gewissermaßen programmatisch gegen das Konsistenzgebot verstoßen oder es zumindest nicht stützen. In diesen Zusammenhang gehören die sogenannten Strukturgitteransätze, mit denen „regulative Impulse zur Kritik und Konstruktion curricularer Entwürfe“ (KELL/KUTSCHA 1977, S. 365) gegeben werden sollen. Der solchen Systematisierungsversuchen eigentümliche Formalismus eines tabellarischen Aufbaus scheint das „Nebeneinanderstellen“ inkompatibler wissenschaftlicher Aussageklassen zu begünstigen oder doch jedenfalls nicht zu verhindern. So kann der Entwurf eines Strukturgitters für den „wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen“ Bereich von KELL und KUTSCHA (ebd., S. 364) durchaus analytisch-empirisch gewonnene „Beschreibungen“ (Zeile 1) und Erklärungen („Modelle“; Zeile 2) enthalten, die einer „kritische[n] Analyse und Beurteilung“ (Zeile 3) aus emanzipatorischer Sicht unterzogen werden sollen (ebd., S. 362). Daß diese Absicht bei Vermeidung von Inkonsistenzen prinzipiell unrealisierbar ist, ergibt sich aus unseren bisherigen Überlegungen. Eine gründliche sprachanalytische Untersuchung könnte diese These belegen, indem sie die logische Beziehungslosigkeit (also etwa fehlende Konjunktions- oder Subsumtionsmöglichkeiten) der jeweiligen Aussagetypen aufwies.

Es kann an dieser Stelle nicht übergangen werden, daß solche unzulässigen Aussagevermischungen durch metawissenschaftliche Entwürfe begünstigt werden, die eine Integration analytisch-empirischer, hermeneutischer und kritischer „Pädagogik“ entgegen allen wissenschaftstheoretischen Bedenken für möglich halten. So begibt sich beispielsweise KLAFFKI mit seinem Versuch, im Ansatz einer „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (1976, bes. S. 46ff.) die genannten drei Positionen zu vereinigen, in die Aporie logischer Unverträglichkeit. Auch der Ansatz, den KÖNIG in seiner „Theorie der Erziehungswissenschaft“ (1975, 1978) vorlegt, leidet am Mangel wissenschaftstheoretischer „Reinheit“, der sich bis hinein in seine erziehungspraktischen Erörterungen auswirkt (vgl. dazu die Kritiken von DRERUP 1979, S. 614f., 636ff.; NEEMANN 1980, bes.

S. 314f.). KÖNIG unternimmt den vergeblichen Versuch, Elemente geisteswissenschaftlicher und analytisch-empirischer Methodologie mit Strategien diskursiver Normbegründung (i. S. der Erlanger Schule) zu kombinieren (vgl. 1978, S. 98ff., 160ff.).

Eine i. e. S. methodologische Entsprechung finden diese beiden metatheoretischen Ansätze in den von MOLLENHAUER/RITTELMAYER empfohlenen „Methoden der Erziehungswissenschaft“ (1977). Hier treffen sich beispielsweise analytisch-empirische Verfahren der *content analysis* (vgl. S. 72ff.) mit geisteswissenschaftlicher Hermeneutik (vgl. S. 46ff.) und kritischem Diskurs (vgl. S. 113ff.) in scheinbar harmonischer Vereinigung (vgl. S. 187, 203) – ein Ergebnis, zu dem man nur auf einer nicht ausreichend reflektierten wissenschaftstheoretischen Basis gelangen kann (vgl. auch die Kritik von FAUSER/SCHWEITZER 1979, bes. S. 629).

Bis 1968, als ROBINSON seine vielbeachteten Überlegungen zur Bildungsreform vorlegte, schien die Einbeziehung wissenschaftlicher Inhalte in den Unterricht nicht von der Problematik konkurrierender Ansätze *innerhalb* von Disziplinen überschattet zu sein. ROBINSON benutzte den tradierten und damals noch konsensfähigen geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsbegriff (vgl. 1975, S. 27ff.), der lediglich die im Rahmen dieser Auffassung begründete Unterscheidung zwischen den erklärenden „Fachwissenschaften“ und den verstehenden „anthropologischen Wissenschaften“ (ebd., S. 46) umfaßt. Über der stürmischen Rezeption und der kritischen Modifikation seiner Vorschläge mag in der bildungspolitischen Aufbruchstimmung der frühen siebziger Jahre eine kritische Besinnung auf die metawissenschaftlichen und metadidaktischen Grundlagen pädagogischer Entwürfe etwas aus dem Blick geraten sein. Die Vergegenwärtigung dieser Problematik zeigt freilich, daß der didaktischen Praxis mit der Entwicklung verschiedener gesellschaftsphilosophischer und erkenntnistheoretischer Konzeptionen auf der Basis unterschiedlicher anthropologischer Setzungen neue Entscheidungsspielräume zugewachsen sind, die ihr nun auch die Pflicht zu deren kompetenter Ausschöpfung auferlegen.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M./ADORNO, TH. W.: *Sociologica* II. Frankfurt 1962, S. 168–192.
- ADORNO, TH. W.: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt 1970.
- ADORNO, TH. W.: *Soziologische Schriften I*. (Gesammelte Schriften. Bd. 8.) Frankfurt 1972.
- ADORNO, TH. W./GEHLEN, A.: Ist die Soziologie eine Wissenschaft vom Menschen? Ein Streitgespräch. In: GRENZ, F.: *Adornos Philosophie in Grundbegriffen*. Frankfurt 1974, S. 225–251.
- ALBERT, H.: *Traktat über kritische Vernunft*. Tübingen 1969.
- ALBERT, H.: *Traktat über rationale Praxis*. Tübingen 1978.
- APEL, K.-O.: *Transformation der Philosophie. Bd. II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft*. Frankfurt 1973.
- BLANKERTZ, H.: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: *Deutsche Berufs- und Fachschule* 68 (1972), S. 2–20.
- DERBOLAV, J.: Was heißt „wissenschaftsorientierter Unterricht“? In: *Z. f. Päd.* 23 (1977), S. 935–945.
- DRERUP, H.: *Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis*. Bonn 1979.
- DÜVER, L.: Theodor W. Adorno. Der Wissenschaftsbegriff der Kritischen Theorie in seinem Werk. Bonn 1978.
- FAUSER, P./SCHWEITZER, F.: Methodenprobleme der Erziehungswissenschaft. In: *Z. f. Päd.* 25 (1979), S. 609–632.

- FLITNER, W.: Verwissenschaftlichung der Schule? In: Z. f. Päd. 23 (1977), S. 947–955.
- GIEL, K./HILLER, G. G.: Verwissenschaftlichung der Schule – wissenschaftsorientierter Unterricht? In: Z. f. Päd. 23 (1977), S. 957–962.
- HABERMAS, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. Frankfurt ²1971.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1973.
- HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt ⁹1978.
- HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (1947). Hrsg. v. ALFRED SCHMIDT. Frankfurt 1967.
- HORKHEIMER, M.: Kritische Theorie. Hrsg. v. ALFRED SCHMIDT. Bd. I. Frankfurt 1968.
- HUSSERL, E.: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Halle 1922.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781). (Akademie-Ausgabe. Bd. III.) Berlin 1911.
- KELL, A./KUTSCHA, G.: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung und das Problem der didaktischen Reduktion. In: Z. f. Päd. 23 (1977), S. 345–368.
- KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976.
- KÖNIG, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 2 u. 3. München 1975 u. 1978.
- KUHN, TH. S.: Die Entstehung des Neuen. Frankfurt 1977.
- MARCUSE, H.: Triebstruktur und Gesellschaft (1955). Frankfurt 1965.
- MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch (1964). Neuwied 1967.
- MARCUSE, H.: Psychoanalyse und Politik. Frankfurt ³1968.
- MARCUSE, H.: Vernunft und Revolution (1941). Neuwied 1972.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: Methoden der Erziehungswissenschaft. München 1977.
- NEEMANN, U.: Ist Eckard Königs „Theorie der Erziehungswissenschaft“ eine „Kritik der pädagogischen Vernunft“? In: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie XI (1980), S. 302–320.
- POPPER, K. R.: Logik der Forschung (1934). Tübingen ⁴1971.
- POPPER, K. R.: Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. II. Falsche Propheten (1944). Bern ³1973.
- RAFFÉE, H.: Grundprobleme der Betriebswirtschaftslehre. Göttingen 1974.
- REETZ, L.: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 72 (1976), S. 803–818.
- REETZ, L./WITT, R.: Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg 1974.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum (1967). Neuwied ⁵1975.
- ROTH, H.: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2 (1962), S. 481–490.
- SPINNER, H. F.: Popper und die Politik. I. Geschlossenheitsprobleme. Berlin 1978.
- Strukturplan für das Bildungswesen. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT. Empfehlungen der Bildungskommission.) Stuttgart 1970.
- THIERSCH, H.: Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: THIERSCH, H./RUPRECHT, H./HERRMANN, U.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 11–108.
- ZABECK, J.: Zum Erkenntnisproblem in der Betriebswirtschaftslehre. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis 19 (1967), S. 257–283.
- ZABECK, J.: Zur Grundlegung und Konzeption einer Didaktik der kaufmännischen Berufserziehung. In: Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik. Heidelberg 1968, S. 87–141.
- ZABECK, J.: Die Sekundarstufe II zwischen Studierfähigkeit und Berufsqualifikation. Die Bedeutung der curricularen Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung für das Wirtschaftsgymnasium. In: Wirtschaft und Erziehung 25 (1973), S. 31–39. (a)
- ZABECK, J.: Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie. Zum Problem der Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 69 (1973), S. 563–577. (b)